范式的消解：对皮亚杰与科尔伯格霸权教育心理学的全面反驳及其对教育体系的影响

埃内斯托·马斯卡雷尔·**佩雷斯**
独立研究员
mascarell1960@hotmail.com

摘要

本文旨在对上个世纪主导教育心理学的范式——让·**皮**亚杰的认知发展理论和劳伦斯·**科**尔伯格的道德发展理论——进行总体性修正。通过整合当代神经科学、动态系统理论、文化人类学、灵长类动物行为学、女性主义发展理论、文化心理学以及资金来源的制度分析等多学科证据，本文证明该范式的基本假设缺乏科学有效性。文章论证，普遍性的阶段序列、内生的平衡机制、个体发展对社会认知的优先性，以及基于正义的道德发展的普遍性，并非科学事实，而是文化情境下的建构物，它们充当了服务于自由派、个人主义和精英主义人性观的意识形态工具。本文分析了这一范式对西方教育体系的负面影响，揭示它如何合法化了学生早期分流、学术知识对职业知识的等级化、对文化与性别差异的忽视，以及将结构性不平等归咎于个体的评价体系。文章最后指出，必须在截然不同的基础上重建教育心理学。

关键词： 皮亚杰，科尔伯格，教育心理学，认知发展，道德发展，范式批判，建构主义，动态系统，社会认知，种族中心主义，职业培训，教育评价。

---

1. 引言：全面修正的必要性

半个多世纪以来，让·**皮**亚杰的认知发展理论和劳伦斯·**科**尔伯格的道德发展理论一直是教育心理学，乃至教师培训和整个西方教育体系设计中无可置疑的理论基础。其影响如此之深，以至于“**建构主**义”**、**“发现学习”**、**“发展阶段”**或**“**学**习准备”**等概念已成**为标准教学词汇的一部分，而人们往往并未意识到它们的来源及其局限。

然而，近几十年来，来自神经科学、内分泌学、表观遗传学、行为学、文化人类学、女性主义心理学、动态系统理论和批判性制度分析等不同学科的大量证据不断累积，这些证据不仅质疑这些理论的某些具体方面，而且要求将它们作为理解人类发展，进而指导教育实践的框架予以全面否定。

本文认为，皮亚杰和科尔伯格的主流发展心理学并非对人类发展规律的科学描述，而是一种文化和意识形态的建构，它作为一种强大的合法性机制，为特定的教育和文化政策服务。其影响对西方教育体系产生了深远而持久的负面后果**——从按年**龄分流和分轨，到知识等级化，再到对文化和性别差异的忽视。

本文提出的全面修正并非微调，而是要证明，发生认识论和阶段式道德发展的整**个**计划**——即**寻求一条普遍、必然的阶段序列，最终达到某种抽象的、脱离身体的理性**——从一开始就是一**项失败的事业。

---

2. 范式的消解：基本批判

2.1. 神经生物学反驳：可塑性、动态系统与先天社会认知

当代神经科学研究已经瓦解了皮亚杰模型的生物学假设。与固定阶段的内生发展观念相反，玛丽安·**戴蒙德的研究**证明，大脑在一生中都具有可塑性，经验持续地塑造其结构，而非通过预定的质的飞跃。她关于丰富环境的实验证明，学习时刻改变着大脑结构，从而反驳了固定、普遍发展序列的生物学基础。

从动态系统理论出发，埃丝特·**特**伦证明，认知发展并非线性的阶段序列，而是一个复杂的、非线性的过程，它实时地产生于身体、大脑与环境之间的相互作用。特伦通过实验反驳了皮亚杰感觉运动阶段的支柱之一**——A非B**错误**——表明**这并不是概念上的局限（缺乏客体永久性），而是与 prefrontal **皮**层成熟相关的工作记忆和抑制控制问题。这一神经心理学解释后来得到戴蒙德的证实，它瓦解了发展通过分立的概念阶段推进的观点。

此外，社会认知并非如皮亚杰所言是发展的晚期成就。马修·**利伯曼**证明，大脑拥有社会认知的"**默**认网络"，这使得人际联系成为一种首要需求，而非一般认知发展的副产品。马尔科·**雅科博尼**则表明，对他人的理解是直接且前反思的，由镜像

神经元介导，这证明学习本质上是替代性的和具身的，而非“认识主体”**的孤独建构**。

2.2. 普遍性的幻象：文化人类学与跨文化心理学

皮亚杰阶段论的普遍性主张在人类学证据面前土崩瓦解。玛格丽特·**米德通**过在萨摩亚和马努斯的研究证明，青春期并非“风暴与压力”**的普遍**阶段，而是文化塑造的时期。她的“**人**类学否决”**概念——即**寻找一个反例来反驳所谓普遍规则——为皮亚杰的主张找到了多个反例。

迈克尔·**科**尔和芭芭拉·罗戈夫从文化心理学深化了这一批判。科尔证明，文化并非“**影响**”发展的变量，而是构成心理过程本身的要素。罗戈夫以其“**引**导式参与”**概念表明**，认知发展并非发生在儿童头脑内部，而是发生在对其社区文化实践的积极参与中。皮亚杰孤独的“**科学儿童**”**被揭示**为一种种族中心主义的虚构：一个欧洲白人中产阶级儿童，其发展被提升为普遍规范。

2.3. 道德领域的分化：科尔伯格被反驳

科尔伯格的理论大厦已从多个方面被摧毁。埃利奥特·**特里**尔以其领域理论证明，即使是年幼的儿童也能区分道德、常规和个人问题，从而反驳了单一、阶段式道德发展的观点。道德并非单一正义原则的逐步建构，而是不同领域之间分化和协调的过程，这些领域遵循的轨迹未必同步。

最响亮的批评来自卡罗尔·**吉利根**，**她揭示了科**尔伯格理论中的男性中心主义偏见：通过完全基于男性样本，他将“**正**义伦理”（**集中于抽象**权利和规则）树立为道德成熟的唯一路径，同时贬低了“**关**怀伦理”（**集中于**对具体他人的责任和维持关系）。内尔·诺丁斯将此批判扩展到教学领域，主张道德教育不能仅基于假设性困境的讨论，而需要真实的关怀关系。

乔纳森·**海特**对理性在道德中的首要地位给予了决定性打击。他的“**大象与**骑象人”隐喻——**道德推理是情感直**觉的事后证明——**瓦解了科**尔伯格模型的理性主义核心。保罗·**布**鲁姆关于婴儿先天道德感的研究强化了这一观点：道德并非晚期的智力建构，而是深植于心的生物适应。

2.4. 来自行为学与进化连续性的批判

弗兰斯·**德瓦**尔证明，道德的基本组成部分——**共情和互惠——并非人**类独有，而是与其他灵长类动物共享。他的"**俄**罗斯套娃"**模型表明**，**复**杂的人类道德建立在更古老的进化机制之上，即情绪感染、安慰和正义感。这瓦解了科尔伯格关于道德是晚期理性成就的观点，并支持连续发展而非阶段式发展的视角。

2.5. 制度与意识形态的支撑：基金会、权力与文化偏见

对资金来源的分析表明，皮亚杰范式并非科学中立的项目。洛克菲勒基金会大量资助了皮亚杰的工作，尤其是通过支持他于1929**年至**1967**年**领导下的国际教育局（IBE）。**同一基金会同**时资助了现代公关和宣传之父爱德华·**伯奈斯的工作**。

这一事实并不使皮亚杰成为企业权力的自觉工具，但确实揭示了利益的趋同。洛克菲勒基金会在皮亚杰的发生心理学中发现了一种理论，它：

- 拥有科学的威望。
- **在政治上无害**（**不**谈阶级、剥削或社会变革）。
- **推崇一种以个体适**应环境为中心的发展模式。
- **与主流自由主**义意识形态完美兼容。

与杰弗里·爱泼斯坦和圣菲研究所的联系——见诸其捐赠记录及其最后一次采访——为这一资助和影响网络增添了另一层复杂性，尽管这并不意味着对科学议程的直接控制。

---

3. 对教育体系的负面影响

该范式对西方教育体系的影响产生了深远的负面后果，详述如下。

3.1. 僵化且与生物学脱节的结构

基于所谓皮亚杰认知成熟的顺序阶段式学校组织，产生了忽视真实发展变异性的僵化结构。西班牙案例颇具代表性，其1990**年**《**教育制度**总合组织法》（LOGSE）**在塞**萨尔·**科**尔的直接建议下将小学到中学的过渡固定在12岁。这一设计响应了皮亚杰"**具体运算**"**与**"**形式运算**"**之**间的理论边界，但忽视了关于性成熟和青春期关键变化的证据——**后者**约在14岁达到高峰。结果是，从学生生理和情感发展的角度来看，学生被迫在最糟糕的时刻更换学校、教学方法和社交环境。

3.2. 知识的等级化与对职业培训的歧视

皮亚杰理论将抽象逻辑**-形式思**维置于智力发展的顶峰，为贬低实践性和应用性知识的知识等级制提供了强大的"**科学**"**支持**。这一等级制体现在教育体系中，即早期将学生分流为学术轨道（视为规范）和职业轨道（视为二等）。

职业培训一直遭受持久的社会贬低，其理由是没有达到抽象形式思维的学生需要"**更具体**"**的路径**。这种分流远非对学生需求的教学适应，而是作为社会不平等再生产的机制，将来自弱势背景的学生引导至声望较低且职业期望更有限的轨道。

3.3. 性别歧视：结构性的男性中心主义偏见

皮亚杰的著作反映了男性中心主义偏见，这对女性教育产生了后果。普遍的"认识主体"实际上是在西方背景下被观察的男孩。由皮亚杰本人领导的国际教育局于1933**年基于其**"**未来生活**职能"**建**议为男童和女童制定差异化课程，利用发展心理学为不过是社会惯例的东西披上科学外衣。

正如吉利根所证明，科尔伯格的模型系统性地低估了女性的道德推理，将男性正义伦理作为普遍规范。这种对关怀伦理的贬低对道德教育的观念产生了深远影响，优先考虑对困境的抽象辩论，而非关怀关系和责任感的培养。

3.4. 种族中心主义与对文化多样性的否定

通过将其阶段论呈现为普遍适用，皮亚杰和科尔伯格使发展中的文化差异隐形化。这种普遍性的主张转化为将西方发展模式作为全球标准强加的教育体系，在不同文化背景下制造了深刻紧张。从肯尼亚到拉丁美洲，受皮亚杰启发的课程改革往往忽视了当地文化本身的知识、价值观和学习方式，充当了教育殖民主义的一种形式。

3.5. 将责任归于个人的评价体系

皮亚杰阶段模型使评价体系合法化，该体系将教育成功或失败归因于学生的个人能力，忽视了社会、文化和经济背景的决定性作用。如果发展是普遍序列，那么学业失败只能是个人缺陷，而非结构性不平等的症候。这种方法服务于将弱势背景学生的学业失败自然化，将社会正义问题转变为个体认知发展问题。

3.6. 道德判断与道德行动的脱节

科尔伯格模型在道德教育中的霸权地位导致强调假设性困境的讨论作为主要教育策略，其假设是复杂的道德推理会导致道德行为。经验证据**——从**R.S.**彼得斯关于美德的研究到奥古斯托·布拉西关于道德身份的研究——表明并不存在**这种自动联系。判断与道德行动之间的鸿沟被课程系统性地忽视，这些课程优先考虑抽象辩论，而非品格塑造、美德习惯和关怀的真实实践。

---

4. 全面修正：走向教育心理学的重建

本文提出的全面修正并非改革现有范式，而是承认其消解，并在截然不同的基础上进行建设。这一重建的主线包括：

4.1. 从孤独的认识主体到社会性与具身的存在

教育心理学必须从承认人从出生起就是社会性存在出发。认知并非个体事业，而是一个具身的、分布的过程，它产生于与他人及文化环境的互动中。这意味着重新思考教学方法，将焦点从个体发现学习转向协作学习、引导式参与和实践共同体的创建。

4.2. 从普遍阶段到多元轨迹

人类发展并不遵循普遍阶段序列，而是由生物学、文化和个人经验之间相互作用所形成的多元轨迹。教育体系必须放弃基于所谓认知阶段的按年龄分组的僵化模式，转向尊重学生生理和情感节奏的灵活结构。

4.3. 从等级化到知识整合

必须通过融合理论与实践培训的混合路径课程，扭转对实践性和职业性知识的贬低。职业培训不应是二等轨道，而应是享有充分权利的路径，并设有通往高等教育的灵活桥梁，允许将技术专长与通识教育相结合。

4.4. 从抽象道德到生活伦理

道德教育必须从讨论假设性困境转向关怀实践、品格塑造以及将道德融入个人身份。这意味着创造教育环境，使共情、正义和责任感在日常生活中得以体验，认识到道德行为不是通过辩论学到的，而是通过在真实关怀关系中实践而获得的。

4.5. 从分类性评价到形成性与情境化评价

评价体系必须放弃根据所谓认知发展水平对学生进行分类的逻辑，转而专注于理解其在情境中的学习过程。这意味着承认“错误”**并非个人缺陷，而是学生与其学习环境之间互动的表现**，且评价的功能不是认证失败，而是引导改进。

---

5. 结论

皮亚杰和科尔伯格的主流发展心理学是一个在科学上已被驳斥，但在制度上持续存在的范式。其长期的霸权并非源于其科学有效性，而是源于其意识形态功能：它提供了一个看似中立的框架，用于合理化那些再生产社会不平等、贬低实践知识、无视文化与性别差异，并将结构性问题归咎于个体的教育体系。

待完成的任务并不轻松：必须根据当代科学对人类发展的实际认识**——即**发展是可塑的、社会的、多样的，且高度依赖情境**——来重建教育心理学。**这一重建不仅是科学上的当务之急，更是伦理和政治上的需要：一种真正具有解放意义的教育，不能建立在一门否认人之社会本质的科学之上。

参考文献

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45.

Bloom, P. (2013). *Just babies: The origins of good and evil*. Crown Publishers.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

De Waal, F. (2006). *Primates and philosophers: How morality evolved*. Princeton University Press.

Diamond, M. C. (2001). Response of the brain to enrichment. *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, 73(2), 211-220.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Fontana Press.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Vintage Books.

Iacoboni, M. (2008). *Mirroring people: The new science of how we connect with others*. Farrar, Straus and Giroux.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.

Lieberman, M. D. (2013). *Social: Why our brains are wired to connect*. Crown Publishers.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa*. William Morrow and Company.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT Press.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.

Van Geert, P. (1998). A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky, and beyond. *Psychological Review*, 105(4), 634-677.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.